



eine kleine nachtmusik
Dorothea Tanning

Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial

Manifestations of emotional self-regulation in boys and girls in initial education

María Inés Menjura Escobar
Beatriz Elena Franco Cárdenas

Resumen

El artículo describe los resultados de un estudio cualitativo de las manifestaciones de autorregulación emocional en actividades lúdicas de niños y niñas de 4 a 5 años de una institución de educación preescolar del municipio de Armenia.

La interacción de niños y niñas permitió reconocer y analizar las manifestaciones de la regulación emocional y concluir que el juego no solo es fuente de diversión, sino una valiosa estrategia para favorecer procesos de autorregulación emocional en la edad preescolar por cuanto estimula los mecanismos y estrategias para resolver retos, obtener recompensas y, a la vez, ajustarse al cumplimiento de normas. Así mismo, se evidenció que la educación orienta hacia las competencias emocionales, contribuye a fortalecer los niveles de socialización de los niños y niñas, quienes desarrollan además habilidades como la empatía y el afrontamiento ante desafíos.

Palabras clave: Autorregulación emocional, juego, competencias emocionales.

Abstract

The general objective of this research was to recognize the manifestations of emotional self-regulation in game-based activities of boys and girls aged 4 to 5 years old in a preschool educational institution in Armenia. It was carried out under the qualitative approach with an interpretive scope.

Through the interaction of the boys and girls, it was possible to recognize and analyze these manifestations. It was possible to conclude that the game is not only a source of fun, but also a valuable strategy to promote processes of emotional self-regulation from preschool age. Since, it entails the need to create mechanisms and strategies to solve challenges, obtain rewards, while also complying with regulations. Likewise, it was evidenced that education, for the development of emotional competencies, contributes to strengthening the levels of socialization of boys and girls, who also develop skills such as empathy and coping when facing challenges.

Keywords: Emotional self-regulation, game, emotional competencies.

Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial

Artículo de investigación

Recibido: 24/02/2021 – Aprobado: 15/11/2021- Publicado: 10/06/2022

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

Volumen 5-2 2022

Para citar este artículo

Menjura, M. I., Franco, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

María Inés Menjura Escobar¹
Beatriz Elena Franco Cárdenas²

¹ Universidad Autónoma de Manizales. Correo: mime0523@gmail.com ORCID: 0000-0001-7002-2772

² Jardín Cafeteritos Armenia Quindío. Correo: preescolarcafeteritos@hotmail.com ORCID: 0000 0003 4722 4581

Introducción

El interés por el estudio de la autorregulación en la primera infancia ha aumentado considerablemente desde el año 2000, y desafía los planteamientos anteriores sobre su desarrollo tardío. La autorregulación emocional se refiere a “la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados”. (Whitebread y Basilio, 2012).

Las habilidades de autorregulación emocional se han asociado a factores endógenos y exógenos. Los factores endógenos se han estudiado desde la madurez del cerebro, en especial las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños. Los factores exógenos están asociados con el papel de los padres como guías de los procesos de desarrollo (Lozano et al., 2004). Lo anterior implica que los niños y las niñas avanzan progresivamente hacia niveles de creciente autonomía.

En correspondencia con lo anterior, la autorregulación comienza a desarrollarse cuando el niño se ve enfrentado a las actividades de la vida cotidiana, como las rutinas, los horarios, las normas, los deberes, en las cuales, el niño comienza a desarrollar su capacidad para manejar sus comportamientos y sus emociones. Estas primeras conductas son acompañadas por los padres o cuidadores primarios quienes son un modelo para los niños y potencializadores de comportamientos autorregulatorios positivos y por medio de ese modelo y del vínculo establecido con el niño se desarrolla el autocontrol infantil (Shonkoff y Phillips, 2000).

Un logro importante en la regulación emocional de los niños en este periodo se relaciona con la percepción de sí mismo como alguien que puede sentirse mejor o peor, de acuerdo a las acciones propias que realicen. Gradualmente van utilizando estrategias, como evitar pensar en lo que les molesta, distraer el pensamiento cambiando de actividad, etc. En este sentido, los niños aprenden a iniciar y mantener actividades para manejar sus emociones de manera exitosa y consistente. Adicionalmente, los infantes adquieren conciencia de las causas de aquello que puede generarles angustia y del uso de la regulación emocional como un medio para cambiar o eliminar dichas causas (Kopp, 1989).

Durante la etapa preescolar los niños comparten con otros niños de su misma edad y el juego se convierte el centro de sus interacciones. Cuando el niño experimenta el juego, ya no individual, sino, grupal, comienza también a enfrentarse a diferentes retos y situaciones que le exigen ciertas habilidades directamente relacionadas con reglas sobre habilidades sociales (Bras, 2005) como el respeto del turno, el control de los movimientos, la concentración, la atención y por supuesto la autorregulación (Gonzales-Mena y Widmeyer, 2011); además, comienzan a poner en prueba sus comportamientos, la expresión de sus emociones y sus habilidades físicas (Bras, 2005). así, el entorno le demanda al niño autocontrol y autorregulación para ser hábil socialmente, al tiempo que avanza en la comprensión y expresión del lenguaje, y en regular sus emociones hablándose a sí mismo, entender las emociones ajenas o modificar sus objetivos (Abarca, 2003). Todo esto resulta fundamental para desarrollar la personalidad y el crecimiento psicológico de los infantes y para identificar aspectos importantes relacionados con déficit en la comprensión de las propias emociones y, por ende, en la vivencia y expresión de emociones negativas.

Los niños con escasa capacidad de regulación emocional, negativa o cambiante “son menos aceptados por sus pares que los niños con habilidades sociales adaptativas” (Abarca, 2003, p. 18). Por su parte, los niños que exhiben menos manifestaciones negativas, presentan mayor capacidad atencional y capacidad de afrontamiento, conductas consideradas como las más apropiadas socialmente y de amplia aceptación por sus pares.

Este estudio se propone analizar las manifestaciones de la autorregulación emocional en actividades de juego de niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución de educación preescolar del municipio de Armenia, Quindío, Colombia. Identificar estos comportamientos autorregulatorios en los niños bajo observación permitirá emprender acciones pedagógicas orientadas a mejorar su entorno y enriquecer sus habilidades, tanto cognitivas como sociales y emocionales, que les permitan afrontar de manera acertada las situaciones cotidianas

Metodología

Es un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, por cuanto se orientó a analizar las manifestaciones de la regulación emocional en actividades de juego en niños y niñas, de 4 a 5, años de una institución de educación inicial. En los estudios descriptivos “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2014, p. 92). Participaron ocho estudiantes (4 niñas y 4 niños), con edades comprendidas entre 4 y 5 años que asisten a una institución de educación preescolar de carácter privado. Los criterios para la selección de los estudiantes fueron: la edad: 4-5 años, la pertenencia a un mismo grupo (jardín A), en igual jornada escolar. Los padres autorizaron su participación en el estudio y firmaron el consentimiento informado.

La información se recogió a través de la observación permitiendo registrar las “impresiones” del investigador en diarios de campo o fichas creadas para tal fin, con contenidos y parámetros específicos. Con este propósito se diseñó una ficha de observación, a partir de la categoría de regulación emocional y tres de las competencias emocionales, en este caso subcategorías, propuestas por Bisquerra y Pérez (2007), relacionadas con la expresión emocional, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas, así como los indicadores respectivos para valorar los comportamientos de los niños y las niñas, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Dimensiones de la regulación emocional

Competencia	Definición	Indicadores
Expresión Emocional	Capacidad de expresar emociones de manera asertiva, es decir que sus emociones y su forma de reaccionar ante ellas no dependan de factores externos, sino de su propia capacidad para poder afrontarlas.	Logra expresar sus emociones de manera adecuada Reconoce el efecto de sus expresiones emocionales en los demás Utiliza maneras adecuadas de expresar sus emociones, teniendo en cuenta la consecuencia en otros

Habilidades de afrontamiento	Habilidad para enfrentar cada uno de los retos, problemas o conflictos que se le presentan en sus contextos sociales.	Demuestra capacidad de afrontamiento ante las equivocaciones o fracasos Es persistente en lo que se propone Se esmera por alcanzar recompensas inmediatas Es persistente en alcanzar metas que le permitan recompensas a largo plazo Toma decisiones que favorecen su bienestar integral y el de los demás (empatía)
Autogenerar emociones positivas	Capacidad para autogenerar de manera consciente emociones como la alegría, el amor y el humor, es decir, emociones positivas.	Expresa de manera espontánea emociones positivas con los demás. Utiliza estrategias propuestas por él mismo, para disfrutar espacios y diferentes momentos de interacción Reconoce cuando se presentan emociones negativas, y logra regularlas.

Fuente: elaboración propia

Las fichas de observación se estructuraron con base en el objetivo, instrucción, tiempo de duración, lugar en donde se realiza la actividad, fecha y nombre del observador.

Los comportamientos se valoraron a través de la siguiente escala: No se presenta (N), Algunas veces (AV), Siempre (S).

Para estudiar las dimensiones de la autorregulación, se diseñaron tres situaciones de juego: 1) Teatro de emociones, propuesta con el objetivo de desarrollar la expresividad emocional y la creatividad narrativa de los niños; igualmente pretendía identificar la expresión emocional. 2) Gallina ciega y lazarillo, propuesta con el objetivo de desarrollar la expresividad emocional y el fortalecimiento del trabajo en equipo, pretendió identificar el comportamiento de los niños en habilidades de afrontamiento. 3) Besos y abrazos, se llevó a cabo con el fin de desarrollar la automotivación y la actitud positiva, así como identificar la competencia para autogenerar emociones positivas.

Se realizaron grabaciones de cada una de las cuatro situaciones de juego realizadas con los niños y se analizó de la informándolos fases: en la primera fase se sistematizó en Excel la información referida a la expresión de las emociones y las reacciones observadas en los niños y en las niñas en actividades de juego, en momentos que implicaban trabajo en equipo e interacción entre pares. En una segunda fase se analizaron los comportamientos autorregulatorios de los niños y de las niñas, observados en las diferentes actividades de juego y en las grabaciones correspondientes, relacionados con la expresión emocional, las habilidades de afrontamiento y la autogeneración de respuestas positivas. Para dar cuenta detallada de cada uno se elaboró una matriz de análisis de datos cualitativos.

Resultados

La expresión de la regulación emocional en situaciones de juego

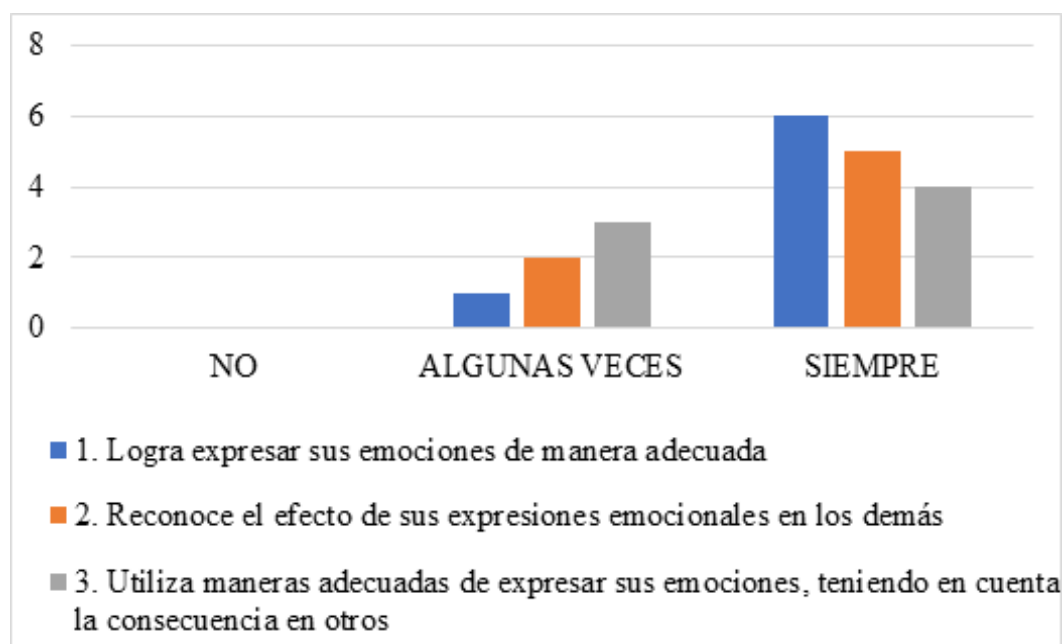
La regulación emocional es la habilidad que desarrollan las personas para afrontar las reacciones emocionales de manera adecuada; no se pretende con la regulación que repriman sentimientos de ira o miedo, sino aprender sobre el control de dichas emociones. En unas situaciones se pretendió observar el comportamiento de los niños de manera individual frente a las reacciones emocionales, mientras que, en otras, el propósito fue analizar reacciones emocionales con relación a otros o al grupo.

La expresión emocional de las niñas y los niños

La expresión emocional hace referencia a la capacidad del niño para emitir emociones de manera adecuada (Bisquerra, 2009). Para identificar dicha expresión, se llevó a cabo el juego Teatro de Emociones. En la siguiente figura, se pueden observar los resultados generales:

Figura 1.

Situación de juego 2. Teatro de las emociones



Fuente: elaboración propia

La figura muestra que el 75 % de los niños y las niñas expresan sus emociones de manera adecuada y reconocen el efecto de sus expresiones emocionales en los demás, y el 25 % lo hace algunas veces. Por otra parte, el 57 % expresa sus emociones teniendo en cuenta las consecuencias en otros; mientras que el 43% lo realiza algunas veces.

La observación de la expresión emocional de manera individual, permite señalar que el participante 1 demuestra un uso adecuado de la expresión de sus emociones, teniendo en cuenta los sentimientos y sus consecuencias en los demás. El niño expresó: “cuando me pongo triste respiro y duermo”, lo que le permite contar con estrategias que regulen sus acciones y comportamientos, sin afectar sus sentimientos ni los de los demás.

El participante 2 se muestra inseguro en el momento de preguntarle sobre sus emociones, lo cual no le permite expresar con mayor fluidez sus ideas. Se le dificulta interiorizar las emociones básicas, ya que algunas respuestas no tenían relación con las imágenes elegidas. Según Bisquerra (2009) la inseguridad en los niños les impide expresar lo que sienten, a la vez afirma que “la forma en que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean, particularmente con los que mantienen una relación más afectiva, como los padres y familiares cercanos” (p. 60).

El participante 3 expresa emociones positivas y cuenta con los recursos para identificar sus propias emociones (positivas y negativas), además de reconocer las consecuencias que pueden tener en los demás.

Varios estudios (Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Ortiz, 1999; Rice, 1997; Saarni, 1999, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; Shaffer, 2004, citados en Bisquerra y Pérez, 2007) concluyen que la adquisición de competencias emocionales genera consecuencias positivas en el comportamiento de infantes y jóvenes. Por su parte, Saarni (2000), destaca que “las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación de la impulsividad, en el bienestar subjetivo y en la resiliencia.” (p. 152).

El participante 4 posee una excelente capacidad de expresión emocional, salvo la dificultad para manejar emociones de ira. La regulación emocional incluye, entre otros aspectos, la regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión. (Bisquerra y Pérez, 2007).

La participante 5 logra expresar emociones, pero no lo realiza de manera espontánea; es decir, es necesario buscar estrategias y propiciar un diálogo que le permita expresar ideas y emociones frente a la imagen elegida. No se muestra segura en el momento de emitir reacciones emocionales.

Esto demuestra la importancia que los padres o cuidadores cumplan un trabajo constante y adecuado desde la infancia, que permita a los niños fortalecer sus vínculos emocionales y, en consecuencia, alcanzar una mayor capacidad para expresar sus emociones. Al respecto, Armus et al. (2012) afirman que: “el sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego, con los cuidadores primarios. La estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro” (p. 12).

La participante 6 demostró seguridad para emitir respuestas y comentarios, señalando las imágenes elegidas desde el inicio de la actividad. Se evidencia gran capacidad en su expresión emocional, quedando demostrado en su detallada forma de narrar acontecimientos familiares, en los cuales hace referencia a diferentes emociones según las situaciones que ha experimentado.

La participante 7 inició la actividad muy motivada, se mostró siempre cómoda al expresar sus ideas y experiencias, partiendo de las imágenes que elegía. Se caracteriza por su fluidez verbal y una muy buena relación entre la historia narrada y la imagen de la emoción elegida. En igual sentido, se mostró dispuesta a manifestar lo que sentía, identificando el sentimiento de miedo o tristeza que le genera. Reconoce el efecto que tienen las emociones del otro, en ella y en los que la rodean, al manifestar: “mis

papás pelean un poquito y eso me pone triste”. Reconoce que el comportamiento de otras personas puede generar en ella malestar.

En este caso es posible reconocer la gestión emocional, puesto que logra identificar y describir experiencias propias, manteniéndose atenta a las indicaciones. Esto implica que se ha logrado regulación emocional, lo que traerá además crecimiento personal e intelectual (Bisquerra y Pérez, 2007).

La participante 8. manifiesta dificultad para expresar sus ideas acerca de lo que observa en las imágenes; es necesario indagar y motivar para que la niña adquiera seguridad. No obstante la motivación, a la niña se le dificulta expresar sus ideas y emociones de forma natural.

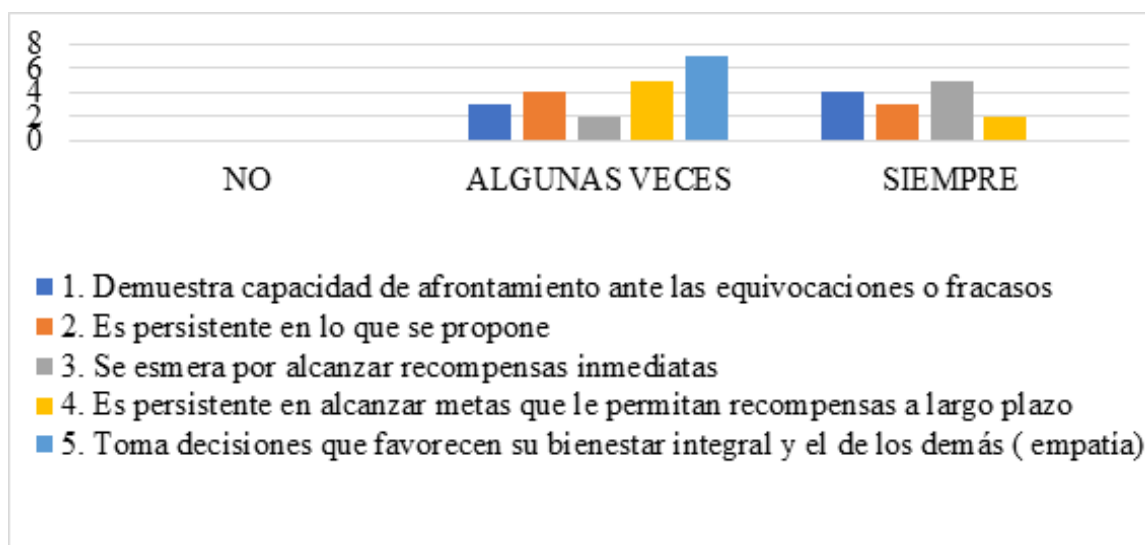
Las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva (Bisquerra, 2009).

Habilidades de afrontamiento

Las habilidades de afrontamiento les permiten los capacitan para asumir momentos pocos agradables o que requieren de esfuerzo para alcanzar los logros trazados. Con el fin de identificar las habilidades de afrontamiento en los niños y en las niñas se propuso el juego: Gallina Ciega y Lazarillo. En la siguiente figura se muestran los resultados generales:

Figura 2.

Situación de juego 3. Gallina ciega y lazarillo



Fuente: elaboración propia

Se observa que el 57 % de los niños y las niñas demuestran capacidad de afrontamiento ante las equivocaciones o fracasos, mientras que el 43 % algunas veces lo hacen. Por otra parte, el 43% persiste en las actividades y objetivos, mientras que el 57 % algunas veces lo hacen. Por otra parte, las actitudes de esmero por alcanzar recompensas inmediatas, se observó en el 75 % y algunas veces en el 25 %. La persistencia en las metas a largo plazo fue observada en el 25 %, mientras que el 75 %, lo hace algunas veces.

El análisis de los videos demuestra que la mayoría de los niños años logran adecuadas habilidades de afrontamiento, debido a que buscaron estrategias que les permitieran cumplir con los obstáculos para llegar a la meta y alcanzar el estímulo. Sin embargo, se pudo evidenciar que, a pesar de que la mayoría muestran dichas habilidades, a algunos de ellos se les dificulta tomar decisiones que conlleven al bienestar de los demás. Es claro entonces que en el rango de edades en el que se encuentran los niños participantes (4-5 años), el control de conductas vinculadas a la regulación de emociones no corresponde a la realización de trabajo en equipo que permita un beneficio grupal, puesto que resulta más relevante el beneficio propio.

El análisis individual de las respuestas y actuaciones de los participantes indica que al participante 1. le costó cumplir con las reglas propuestas durante el juego de la gallina ciega y el lazarillo. Es un niño muy activo al que se le dificulta regularse, evidenciado en el momento de realizar el recorrido, ya que mostró que su objetivo era obtener beneficio propio, sin tener en cuenta el bienestar de los demás.

El participante 2. no respondió a las actividades que implicaban encontrar soluciones para alcanzar el objetivo. El participante 3. demostró su capacidad de liderazgo positivo, realizando adecuadas explicaciones durante el recorrido, lo cual le permitió llegar a la meta sin ningún inconveniente. Sin embargo, se evidencia que, a pesar de desenvolverse de una manera adecuada en la guía de su compañera, se orientó al interés personal.

A nivel general, los niños buscan satisfacer sus necesidades individuales más que las colectivas, aspectos propios de la edad y cuyo desarrollo se relaciona directamente con la inteligencia emocional, las habilidades de afrontamiento y el beneficio grupal.

El participante 4. demostró adecuadas habilidades de afrontamiento, a pesar de no recibir ayuda por parte de su compañera para finalizar el reto propuesto. De igual manera, buscó la manera de finalizar la actividad siguiendo las instrucciones. Se mostró persistente en la búsqueda de opciones que permitieran encontrar la recompensa y se esmeró sin perder el control de sus emociones.

La participante 5. realizó el papel de gallina ciega, mostrándose insegura al ser guiada por su compañero, lo cual no le permitió alcanzar la meta propuesta; no fue persistente y optó por tratar de separarse de su compañero mostrando dificultad para buscar estrategias que le permitiera alcanzar las metas, pero sin romper las reglas del juego.

El niño necesita sentirse valorado, querido, aceptado por estas personas, que confíen en sus posibilidades, se interesen por las cosas que le pasan, le estimulen, le valoren los logros, le hagan cumplir los acuerdos y las normas establecidas a partir del razonamiento, dictadas con firmeza, pero también con cierta flexibilidad, adecuadas a sus posibilidades, claras, coherentes y accesibles (Bisquerra et al., 2005, p. 12).

La búsqueda del beneficio personal fue la característica de la participante 6. quien se mostró persistente y se esmeró por alcanzar sus propias metas; no demostró capacidad para la toma de decisiones que buscaran un bienestar integral.

El participante 7. demostró buenas capacidades de afrontamiento, realizando con calma la actividad propuesta, brindando confianza a su compañera que hacía las veces de gallina ciega; fue persistente y se esmeró de manera adecuada por alcanzar la meta. A pesar de mostrar habilidades de afrontamiento adecuadas, durante la reflexión posterior a la actividad realizada, reconoció al final no haber estado

muy atenta a su compañera, lo que demuestra una vez más la necesidad de proponer actividades que estimule en los niños el trabajo grupal.

La participante 8. logró finalizar la actividad sin tener mayores inconvenientes durante el recorrido; demostró tolerancia al ser guiada por su compañero, quien le brindó confianza al realizar el recorrido con tranquilidad. Es evidente, que la niña presenta adecuadas habilidades de afrontamiento, mostrándose persistente y esmerándose por alcanzar recompensas.

La participación de los padres o cuidadores de los niños juega un papel determinante en la construcción de su seguridad y su autoestima; les transmiten mayor confianza, condición necesaria para el logro de metas o afrontamiento del fracaso, al sentir que no se obtuvo lo esperado. Al respecto, la sobreprotección es un factor negativo para el incremento de la autoestima y la seguridad pues no permite que los niños solucionen por su propia cuenta los retos que le presenta la vida, como lo es también exigirles con rigurosidad, que la sienten como un obstáculo para identificar y valorar sus logros de acuerdo con sus capacidades.

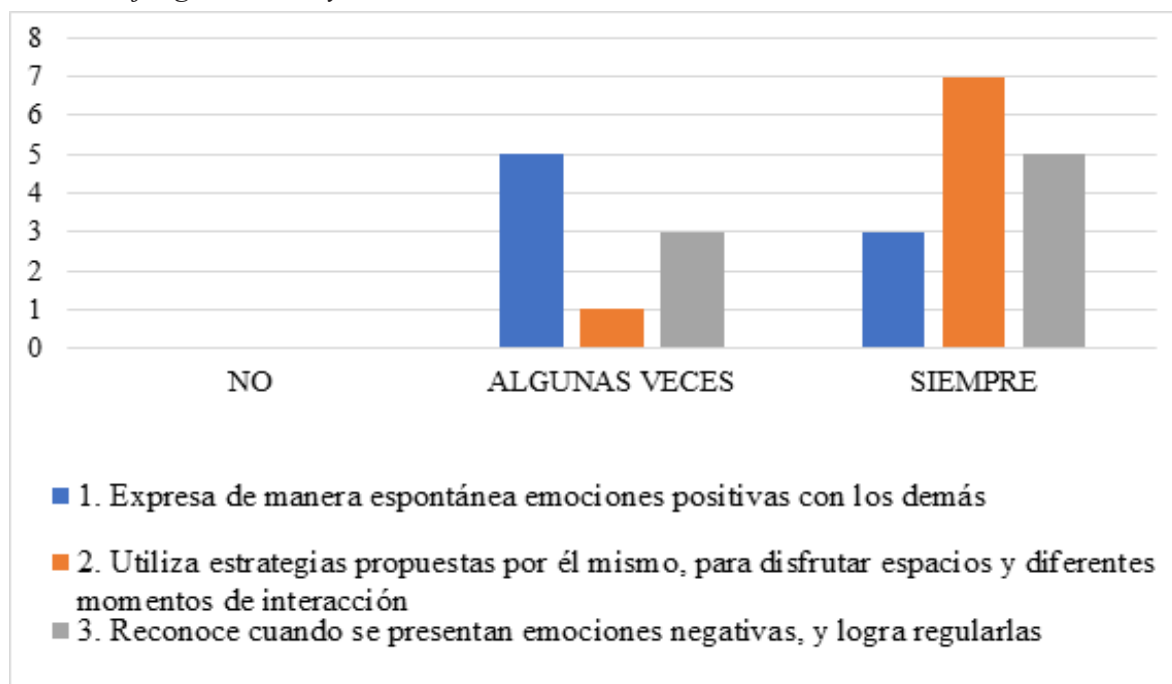
Competencia para autogenerar emociones positivas

La competencia para autogenerar emociones positivas, se refiere a la capacidad para reconocer emociones negativas y lograr regularlas. La situación de juego: Besos y Abrazos, se llevó a cabo con el fin de desarrollar la automotivación y la actitud positiva, así como identificar la competencia para autogenerar emociones positivas.

La figura siguiente muestra los resultados generales de la actividad realizada:

Figura 3.

Situación de juego 4. Besos y abrazos



Fuente: elaboración propia

Se puede apreciar que el 37 % de los niños y las niñas expresa de manera espontánea emociones positivas ante los demás y el 63 %, lo hace algunas veces. El 87 % utiliza estrategias propuestas por ellos mismos, para disfrutar espacios y diferentes momentos de interacción, lo cual puede ser un indicador que refleja la característica propia de su edad: egocentrismo; solo el 13 % algunas veces lo hace. El 62 % demuestra reconocer cuando se presentan emociones negativas, y logra regularlas, mientras que 38 % lo demuestra algunas veces.

En esta actividad se pudo evidenciar que la mayoría de los niños participantes cuentan con la capacidad para autogenerar emociones positivas, expresando y propiciando acercamientos y expresiones de afecto a sus compañeros. Resulta oportuno agregar que dichas manifestaciones de afecto fueron más espontáneas por parte de las niñas, porque cuando se les motivó a cumplir la instrucción de dar un beso o un abrazo, los niños fueron muy tímidos, mientras que a las niñas se les notó espontaneidad en la expresión de sentimientos.

El participante 1. se mostró muy motivado durante el juego de besos y abrazos, disfrutó la compañía de sus compañeros en la ejecución de la actividad planteada, utilizó estrategias que le permitieron disfrutar del juego. Este comportamiento demuestra una adecuada competencia para autogenerar emociones positivas. No obstante, le costó dificultad expresar demostraciones de afecto hacia sus compañeros, en especial con las niñas; se sentía incómodo al tener que dar un beso o un abrazo.

La educación en el ámbito emocional incrementa la habilidad para que el niño reconozca no solo sus propias emociones, sino las de los demás, favoreciendo su interacción social, permitiéndoles disfrutar de espacios que conllevan a desarrollar apropiadas habilidades que generan emociones positivas en ellos mismos y en los demás.

El participante 2. se mostró muy solitario. A pesar de ello, participó del baile disfrutando de la música. El niño utilizó estrategias para disfrutar del momento, mostrando capacidad para autogenerar emociones positivas, pero no mostró mucha fluidez en la expresión emocional, al interactuar mientras bailaba.

El participante 3. ha mostrado grandes habilidades sociales, caracterizándose por ser un niño solidario, dinámico y con gran capacidad de liderazgo frente al grupo. En la actividad de besos y abrazos expresó de manera espontánea sentimientos y emociones, utilizando diferentes estrategias para generar un acercamiento a sus compañeros.

Por otra parte, propició demostraciones de afecto, lo que permitió que los demás compañeros comenzaran a sentir agrado por la actividad planteada. La alegría y el buen humor son cualidades que lo caracterizan, siendo de gran ayuda al momento de la interacción con sus pares, ya que contagia a sus compañeros, propiciando momentos divertidos entre ellos. De acuerdo a lo expresado por Shapiro (2006), “diferentes investigaciones han descubierto que incluso los niños entre cuatro y cinco años con una competencia social considerada elevada iniciaron con mayor frecuencia interacciones humorísticas con otros niños” (p. 105).

El participante 4. logró expresar de manera espontánea emociones positivas con los demás, se destacó por la capacidad de interactuar con todo el grupo, algo poco común con el resto de los compañeros, puesto que la mayoría realizaron la actividad con quienes tenían mayor afinidad.

Con relación a lo anterior, Ibarrola (2014) expresa que:

Los vínculos afectivos estables y contenedores reducen el malestar emocional y potencian los sentimientos positivos en el niño. La expectativa del niño sobre lo que se puede esperar de los demás se crea a partir de experiencias tempranas concretas de interacciones positivas y repetidas en el tiempo. (p. 9)

La participante 5. se mostró a gusto, siguiendo el ritmo de la música, sin lograr cumplir con el objetivo; todo el tiempo permaneció sola, sin propiciar encuentros con sus compañeros que le permitieran cumplir con lo solicitado. Al parecer, carece de la habilidad para afrontar situaciones donde debe reconocer dichas emociones; todo el tiempo optó por evadir las instrucciones, para no verse enfrentada en la búsqueda de afecto, ni cumplir con retos que causaran cierto tipo de dificultad.

La participante 6. interactuó con dinamismo y alegría; fue espontánea en la expresión de emociones, utilizando diferentes recursos de interacción y liderando la iniciativa para hacer demostraciones de afecto. Cabe agregar que, permaneció todo el tiempo con la misma compañera, por lo tanto, su interacción no fue colectiva.

Resulta oportuno señalar que la educación emocional se debe realizar de forma continua, participando casa-colegio. Cuando se logra dicha integración, de manera permanente, los niños pueden alcanzar una interacción social asertiva que conduzca a unas bases sólidas para el deseado bienestar social.

La participante 7. demostró su capacidad para autogenerar emociones positivas. A pesar de que parte del tiempo permaneció con una de sus compañeras, logró realizar demostraciones de afecto con todos los compañeros del grupo. Se observaron en la niña capacidades para la interacción con sus pares, lo que favorece el adecuado desarrollo de competencias emocionales, siendo el medio que conduce a la prevención de dificultades de interacción, reduciendo así los riesgos a los que se deben enfrentar los niños cuando inician nuevos ciclos escolares.

La expresión espontánea de emociones positivas y la búsqueda de estrategias que le permitieran disfrutar momentos de interacción no fue fácil para la participante 8. Durante el desarrollo de la actividad, la niña optó por estar apartada del resto de compañeros, tratando de evadir las instrucciones dadas. Conviene promover dinámicas que introduzcan la niña en espacios constantes de interacción, como la manera adecuada para fortalecer sus competencias emocionales: “Con ayuda del adulto, el niño irá interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones, ampliando su vocabulario emocional. Además, el reconocimiento y la comprensión de las emociones ajenas permitirá, en un futuro, desarrollar el sentimiento de empatía.” (Bisquerra et al., 2005, p. 3).

Resumiendo, la etapa de educación infantil es fundamental para que se generen los pilares que sustentarán la inteligencia emocional, que se dan opciones y experiencias que permitirán adquirir no solo la capacidad de reconocer emociones, sino también de expresarlas y regularlas. La interacción o convivencia con los otros niños permite que los más pequeños comprendan que la emotividad es un mecanismo de expresión y hace parte de su personalidad, y que puede ser moldeado.

Discusión

La competencia emocional está estrechamente determinada por la capacidad de expresar y regular eficazmente fenómenos emocionales a lo largo de la vida, por tanto, la regulación emocional es uno de los elementos que integran la competencia. (Bisquerra y Pérez, 2007). Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias emocionales conlleva a la regulación, lo que resulta determinante durante el proceso evolutivo de los niños, así como se constituye en una característica necesaria que les permite a los infantes adaptarse al contexto, a la cultura y a los diversos espectros sociales en los cuales debe desenvolverse a lo largo de su vida.

Las actividades aplicadas permitieron reconocer el impacto que los juegos de roles generan en la habilidad para la creación de personajes, diálogos o formas de representar su entorno; además, resultan significativas en cuanto al desarrollo afectivo puesto que la representación fortalece estrategias para la resolución de conflictos, la interacción entre pares, la expresión emocional, convirtiéndose en

el medio por excelencia para desarrollar de forma positiva las futuras y necesarias habilidades sociales.

Resulta acertado propiciar juegos y actividades en los cuales los niños interactúan entre sí, como la manera más eficaz para compartir opiniones, asumir diferentes posturas que enriquezcan su habilidad social y emocional. De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2012), el juego es una actividad que permite que los niños avancen en el desarrollo de experiencias culturales, al utilizar formas, objetos, imágenes, lenguaje. El desarrollo psicológico de los niños depende de la adquisición e interiorización de la experiencia cultural durante su participación en el juego (González-Moreno y Solovieva, 2016).

Si bien es cierto que el juego es una actividad empleada para la diversión y el disfrute de quienes participan en él, en edades tempranas funciona como una herramienta educativa permanente. A través de las reglas establecidas se dinamizan mecánicas sociales para la interacción, que permiten a los niños y niñas la expresión y control primario de sus emociones, evidenciado en la propia manera de desenvolverse, logrando la regulación del impulso que los motiva a jugar. También contribuye a la regulación emocional, ya que los niños y niñas participantes dieron razón de sus emociones, a través de las respuestas y conductas, a su vez que demostraron cómo aprenden a afrontar las consecuencias de sus acciones; algunos de ellos asumiendo e internalizando normas propuestas, otros aún movilizados únicamente por sus propios intereses.

Resulta trascendente promover acciones dentro del ámbito educativo que favorezcan su perfeccionamiento, para mejorar habilidades de regulación, a través del juego y entrenamiento con actividades de representación y roles.

Conclusiones

Se constatan manifestaciones de autorregulación emocional y control de comportamientos y de emociones en niños y niñas de educación inicial a través de actividades de juego, además de crear mecanismos y estrategias para interactuar socialmente, resolver retos y cumplir normas.

A los niños y niñas con mayor capacidad de liderazgo e interacción se les facilitó la expresión de emociones; las niñas lograron mayor espontaneidad que los niños al momento de realizar manifestaciones de expresión emocional con sus pares demostrando así mayor destreza en su interacción social; al tener la capacidad de expresar sentimientos y emociones de una forma más fluida pudieron entablar con sus pares vínculos más asertivos. De ahí la importancia de que reciban desde temprana edad educación emocional, para aprender a interiorizar y a la vez expresar sus sentimientos y emociones.

La mayoría de los participantes lograron adecuadas habilidades de afrontamiento; sin embargo, se identificó en algunos niños dificultad para buscar estrategias que conlleven al bienestar grupal, siendo para ellos en el rango de edad en el que se encuentran, más relevante el bienestar individual. Se observó en las actividades de juego realizadas, que la toma de decisiones a nivel grupal les cuesta, pensando satisfacer las necesidades personales. Cabe agregar que ello conlleva a la necesidad de crear ambientes en los cuales a los niños y a las niñas se les brinde confianza, amor y respeto para incrementar su seguridad.

El desarrollo de competencias emocionales presenta una estrecha relación con el nivel de socialización del niño y una adecuada regulación de las emociones. Por consiguiente, aprender a regular sus conductas incrementa sus estrategias para afrontar las emociones negativas, como factor determinante para la prevención de posibles comportamientos disruptivos.

No obstante, si bien el juego facilita la identificación de las manifestaciones de regulación emocional observadas en el estudio, es necesario reconocer que algunos niños requieren incrementar sus habilidades sociales mediante otros mecanismos y actividades.

Referencias

- Abarca Castillo, M. (2003). La educación emocional en la Educación primaria: Currículo y práctica. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42457>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., y Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia (primera). Unicef, fundación Kaleidos.
- Bisquerra, R. (2003). Educacion Emocional y Competencias Básicas para la Vida. Revista de Investigacion Educativa, 25.
- Bisquerra, R. (2005). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., Soldevila Benet, A., Ribes Castells, R. Filella Guiu, G., y Agulló Morera, M. J. (2005). Una Propuesta de Curriculum Emocional en Educacion Infantil. Cultura y Educación, 17(1), 5-18.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias Emocionales. Educación XXI 10, 61- 82.
- Bisquerra, R. (2012). Como Educar las Emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Espugles de Llobregat.
- Bisquerra, R. y Hernandez, S. (2017). Psicología Positiva, Educacion Emocional y Programa de Aulas de Felices. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 38(1), 58-65.
- Bras, J. (2005). Pediatría en atención primaria (Segunda.). Masson.
- Gildemeister y Sánchez, 2013; Guil, Mestre y Nuñez-Vázquez. (2007). Estudio de educación inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad. Marco de Trabajo. Serie Investigaciones. . Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- González-Moreno y Solovieva. (2016). Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8(2), 49-70.
- Gonzales-Mena, J., y Widmeyer, D. (2011). Infants, Toddlers and Caregivers: A Curriculum of Respectful, Responsive, Relationship-based care and education. 9 ed. McGraw Hill.
- Guil, R. et al. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. Universitas Psychologica, 17(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodologia de la Investigacion. 6 ed. McGraw Hill.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view. Developmental Psychology, 25, 343-354.
- Ibarrola, B. (2014). La Crianza como Base de la Salud Mental . 8.
- Lozano E., González Salinas, C., y Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. Anales de Psicología 20(1), 69-79.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets Traditional standards for an intelligence . Intelligence, 27, 267-298.

- Saani, C. (2000). Emotional Competence. A developmental perspective. En: R. Bar-On y D.A. Parker. (Eds). The handbook of emotional intelligence. (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Shapiro, L. (2006). La Inteligencia Emocional de los Niños. Vergara Editor.
- Shonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (Eds.). (2000). De las Neuronas al Vecindario: la Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano. Prensa de la Academia Nacional
- Solovieva y Quintanar. (2012). La actividad de juego en la edad preescolar. Trillas.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., y Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: the role of collaborative and peer assisted learning. Journal of Cognitive Education and Psychology 3, 433-55.
- Whitebread et al. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. Metacognition and learning 4(1), 63-85.
- Whitebread y Basilio. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños pre escolares. Currículum y Formación del profesorado 16(1), 15-34.